

## Educação do Campo: discussões sobre cultura, currículo e políticas

MAURÍCIO DE NOVAIS REIS\*

GERALDO JOSÉ MURTA\*\*

**Resumo:** O presente artigo tem como escopo discutir a relevância da Educação do Campo proporcionando reflexões sobre os saberes enquanto prática de liberdade e cidadania na sociedade contemporânea. Um dos aspectos defendidos refere-se à possibilidade de se efetuar um recorte da cultura que seja essencialmente voltado para os saberes camponeses, constituindo ponto de ruptura com o recorte que ensejou a inserção do pensamento neoliberal na teoria curricular. Além de fomentar a prática educativa essencialmente arraigada na realidade do campo, busca-se construir alguns questionamentos e proposições. Neste contexto, este ensaio teórico, motivado pela observação da educação empreendida no âmbito dos movimentos sociais, emergiu da necessidade de se repensar a educação do campo enquanto instrumento de emancipação sociopolítica.

**Palavras-chaves:** Educação do Campo; Camponato; Cultura.

**Abstract:** This article has as scope to discuss the relevance of Field Education, providing reflections on the knowledge as practice of freedom and citizenship in contemporary society. One of the aspects which refers to the possibility of making a cutout of culture that is primarily geared toward the rural knowledge constituting the breaking point with the cutout that occasioned the insertion of the neo-liberal thinking on the theory of curriculum. In addition to foster the educational practice essentially rooted in the reality of the field, we seek to build some questions and valid propositions in order to investigate the draining of the field as a project of curriculum. In this context, this essay, motivated by the observation of education undertaken within the framework of social movements, emerged from the need to rethink the curriculum of field education as an instrument of social and political emancipation.

**Key words:** Field Education; Peasantry; Culture.



\* MAURÍCIO DE NOVAIS REIS é Pedagogo, licenciado em Filosofia, especialista em Teoria Psicanalítica e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da UFSB.



\*\* GERALDO JOSÉ MURTA é Mestre em Ciência das Religiões e Pós-graduado em Educação do Campo.

## Introdução

A Educação do Campo sofre, no decorrer dos últimos anos, incomensuráveis transformações na sua concepção metodológica. Desde o currículo, passando pela flexibilidade no calendário letivo, pela estrutura curricular dos componentes disciplinares, o valor semiológico da vida no campo, estratégias de ensino e procedimentos metodológicos que perpassam as condições de vida e trabalho no movimento camponês, alterações nos limites da avaliação educacional e reivindicações no que concerne à relação com a terra no interior dos movimentos sociais agroecologistas<sup>1</sup> (ARROYO, 1999).

É neste movimento que a Educação do Campo no Brasil passou por momentos importantes tanto no que diz respeito à valorização quanto à desvalorização. A década de 1980 instituiu mudanças que apontaram para a direção do preparo dos alunos do campo para o mercado de trabalho, como a exigência da Educação Básica para a maioria dos empregos com carteira assinada; também nesse período emergiram os cursos profissionalizantes para atender a demanda do mercado. Ocorre, então, uma supervalorização da educação técnica, devido à emergente “preocupação com o desenvolvimento socioeconômico do país” (FERNANDES, 2012, p. 64). Em contrapartida, o analfabetismo volta a ser foco das políticas públicas, ensejando a criação de projetos especiais de educação no meio rural. Dentre esses projetos, destaca-se, por exemplo, o EDURURAL, cuja finalidade era fortalecer a educação no meio rural nordestino. Não obstante, o analfabetismo esteve intimamente ligado à condição de país agrícola ocupada pelo Brasil daquele período e, portanto, as

políticas de educação no meio rural visavam a erradicação do analfabetismo no lugar de uma educação das populações do campo estruturada na pauta de reivindicações próprias dos povos camponeses.

Diante disso, este ensaio tem como escopo constituir-se num espaço de discussão acerca das transformações ocorridas no âmbito da Educação do Campo nas últimas décadas, uma vez que na contemporaneidade essa modalidade educacional tem experimentado sensíveis modificações no seu estatuto crítico e sociológico. Para tanto, serão abordadas as políticas de educação que visam a favorecer a Educação do Campo, bem como, pelo setor diametralmente oposto, as políticas que, fatalmente, enfraquecem os movimentos dessa modalidade de educação.

Para além das políticas educacionais do Estado brasileiro, incluindo, obviamente, as diretrizes e parâmetros curriculares, doutrinas e interpretações de especialistas acerca do alcance do currículo frente a uma educação libertadora, abre-se como espaço de debates as inferências ora apresentadas, com o fito de provocar ebulição nos meios acadêmicos, camponeses e nos movimentos sociais que debatem diuturnamente os elementos da educação emancipatória, fundamentada essencialmente num paradigma curricular subversivo através de diretrizes progressistas no âmbito da prática pedagógica para o atendimento das demandas das comunidades do campo.

Buscando elucidar as questões referentes as discussões sobre cultura, currículo e políticas no âmbito da Educação do Campo, o presente artigo introduz reflexões acerca do histórico dos objetivos

<sup>1</sup> Denomina-se de agroecológicos ou agroecologistas os “movimentos sociais que têm a agroecologia em suas bandeiras políticas e em suas

ações diversas” e defendem a produção agrícola de alimentos ecológica e socialmente justa (COMUNELLO, 2012, p. 51).

da implementação da Educação do Campo, bem como levanta questões acerca da identidade dos povos camponeses, questiona o modelo econômico eleito como salvação nacional, avalia os avanços e retrocessos da implementação dessa modalidade de educação no âmbito do sistema oficial de educação, problematiza o advento do Programa Caminho da Escola e suas consequências políticas para a Educação do Campo.

### **Educação do Campo: discussões sobre cultura, currículo e políticas**

A Educação do Campo é uma modalidade educacional que ocorre nos espaços/territórios geralmente denominados rurais, ou seja, espaços geograficamente instalados num território (entendido política e geograficamente) cuja forma de subsistência encontra-se fortemente arraigada nas relações dos homens que produzem sua subsistência a partir do solo. Neste sentido, solo representado pela porção territorial, geográfica e politicamente demarcada, com o qual o sujeito estabelece uma relação de constituição de sua existência. Assim, a Educação do Campo refere-se invariavelmente às intervenções educacionais e pedagógicas que ocorrem nos espaços da floresta, agropecuária, agricultura, minas, comunidades extrativistas e ribeirinhas, promovendo a aplicação de uma proposta curricular que faz um recorte da cultura a fim de promover o ensino, a pesquisa e o debate desse recorte cultural através de metodologias pedagógicas.

Nesta perspectiva, a Educação do Campo deve proporcionar às populações rurais as necessárias adequações à realidade do campo, tais como adaptação do calendário escolar às condições climáticas e ciclos agrícolas, conteúdos curriculares e metodologias voltadas às reais necessidades das populações camponesas

e, não menos importante, adequação à natureza do trabalho rural, com seu valor semiológico expresso no *modus vivendi* dos trabalhadores do campo (BRASIL, 1996).

Não obstante, faz-se necessário explicitar algumas particularidades que permeiam as noções de Educação do Campo, por um lado, e Educação Rural, por outro. A Educação Rural era encarada como uma ferramenta que atendia a grupos populacionais que viviam no meio rural, entretanto, a porção territorial do espaço em que esses grupos residiam era vista apenas como geografia física, cujo atraso tecnológico constituía sua característica fundamental. Assim, a educação ofertada a essas populações igualava-se à modalidade da que era oferecida às populações residentes no meio urbano, isto é, não considerava o protagonismo das populações do campo (CALDART, 2012). Diversamente, a Educação do Campo representa não somente uma mudança semântica da nomenclatura, mas principalmente uma guinada epistemológica no significado que agora assume - o campo enquanto espaço de fatura, de policultura e de vida. No campo se educa e se faz educação com a participação dos diversos atores que o compõem. Não se trata de oferecer uma educação urbana no espaço rural, porque o espaço rural, outrora visto como geografia física é território político em que homens e mulheres se educam em consonância com suas condições materiais de vida. Por isso, quando se fala em Educação do Campo, refere-se à educação dos/com e para os trabalhadores do campo, sejam camponeses, quilombolas, indígenas e demais grupos cuja existência é retirada da relação com o meio rural.

Este recorte da cultura é o objeto fundamental do nosso estudo enquanto pesquisadores do fenômeno conhecido

como Educação do Campo. Para tanto, faz-se imprescindível reproduzir a integralidade das palavras de Roseli Salette Caldart (2012, p. 259)

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Percebe-se, portanto, um ponto de tensão não somente entre as classes antagônicas cujos projetos implicam necessariamente na constituição de conflitos sociológicos essencialmente ancorados nos interesses defendidos por cada classe, mas principalmente, se produz um confronto entre os paradigmas estabelecidos e os movimentos de luta pela Educação do Campo enquanto um campo de resistência. Em outras palavras, o modelo de Educação no Campo denominado de Educação Rural retira o protagonismo dos trabalhadores do campo enfocando nas entrelinhas diretrizes de projetos totalitários a concepção mercadológica da educação, provocando, consoante a estes projetos, uma lógica fortemente arraigada no esvaziamento do campo e na constituição do agronegócio enquanto perspectiva de produção de um projeto de país.

Todavia, conforme o Ministério da Educação aponta nas diretrizes para a Educação do Campo/Cadernos SECAD-Educação no Campo: “o reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo

têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente” (BRASIL, 2007, p. 09), por si só não satisfaz a necessidade de intervenção mais profunda na estrutura de poder representada pelo Ministério da Educação (MEC) no tocante à prática de Educação no Campo.

Por outro lado, o reconhecimento expresso no documento oficial do Ministério da Educação opera numa posição importante para o momento no qual o Brasil se encontra, repleto de indagações e interrogações acerca do modelo econômico eleito como instrumento de salvação nacional, que, evidentemente, falhou, e encaminha-se para uma derrocada ainda maior. A menos que se mude a direção (e isso só será possível a partir da construção de um modelo de produção baseado na consciência coletiva), o destino não parece acolhedor. Todavia, o reconhecimento da Educação do Campo como direito das populações do Campo demonstra a relevância das políticas voltadas para a vida no Campo.

[...] Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos.

Os dados oficiais disponibilizados pelas instituições federais de pesquisa – IBGE, INEP e IPEA, entre outras – demonstram uma diferença acentuada entre os indicadores educacionais relativos às populações que vivem no campo e as que vivem nas cidades, com clara desvantagem para as primeiras. Isto indica que, no decorrer da história, as políticas públicas para essas populações não foram suficientes para garantir uma equidade educacional entre campo e cidade (BRASIL, 2007, p. 09).

Destarte, reconhece que não é fácil construir uma educação baseada na

equidade num país de dimensões continentais. De todo modo, constituindo-se um espaço permanente de debate acerca da temática apresentada neste artigo, faz-se urgente também estabelecer relações essencialmente observáveis sobre os modelos educacionais implementados desde o período imperial, embora não se possa encampar uma análise histórico-crítica, devido às limitações próprias desta discussão. Basta inferir que desde o período imperial, a educação perdurou perversos recortes e cisões, dividida entre “educação da elite e educação das classes populares” (BRASIL, 2007, p. 11).

No regime republicano não foi diferente. Em decorrência do poder centralizado nas mãos das elites, a educação privilegiou, desde sempre, essas classes. Por isso, torna-se indispensável que todos se empreendem em uma séria reflexão acerca dos jogos de palavras engendrados nos currículos escolares, uma vez que através destes as bases curriculares apresentam-se heterogêneas, diversificadas, sem que isso ocorra na realidade (CUNHA, 2015, p. 580). No dizer da autora, inspirada no pensamento de Lopes e Macedo (2011, p. 215), “não há culturas como coisas, a não ser como estratégia de dominação [...]”, narrativas que buscam desconstruir o pensamento livre.

Para Lima (2013, p. 610):

[...] a organização do currículo das escolas do campo se dá de forma vertical e fragmentada, sem a preocupação com o aprofundamento do saber escolar e sem articulação com os saberes sociais produzidos pelos alunos.

Embora reconheça-se os avanços alcançados no campo da Educação do Campo, especialmente no tocante ao reconhecimento do Governo Federal, inclusive confessando sua dívida histórica

para com a Educação do Campo, não se deve detrair dessa posição crítica que tem sido a tônica das reivindicações de educação igualitária, democrática e solidária. Inclusive porque “o currículo é um espaço para o confronto de conhecimentos”. O papel da escola se realiza em “ressignificar os conhecimentos já trazidos pelos alunos e alunas e a própria comunidade e ser capaz de produzir novos e melhores conhecimentos [...]” (ROCHA *et al*, 2009, p. 07), garantindo a circularidade dos saberes.

A escola, portanto, reveste-se de relevância capital: constituir-se espaço para o livre debate acerca da realidade, da cultura e do conhecimento, sem, todavia, incorrer no risco de conferir “legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos” em detrimento de outros igualmente legítimos (APPLE, 2006, p. 104), como têm demonstrado os currículos impostos pela ideologia neoliberal. A escola do campo, nesta esteira epistemológica, recoberta pelo manto da função social, deve debater a cultura camponesa a partir de uma matriz pedagógica propriamente camponesa que defenda “os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa” (ARROYO, 1999, p. 52).

Enquanto instrumento legítimo, a escola do campo revela-se como espaço privilegiado de construção do conhecimento, bem como de sistematização dos saberes já construídos no decorrer da cultura, conhecimentos ancestrais, diga-se de passagem, cuja funcionalidade e praticidade continuam demonstrando viáveis à utilização. Neste aspecto, a escola é também espaço de ciência, de experimentação epistêmica, sociológica, de formação humana à medida que empreende abertura para as experimentações no seu cotidiano.

A despeito de todos os avanços observados nas últimas décadas, desde a confissão de dívida realizada pelo Ministério da Educação, passando impreterivelmente pela publicação de diretrizes específicas para a Educação do Campo, a chegada das Escolas Famílias Agrícolas<sup>2</sup>, baseadas na pedagogia da alternância<sup>3</sup>, escolas itinerantes com o ensino por ciclo de formação humana<sup>4</sup>, bem como os complexos temáticos<sup>5</sup>, a Educação do Campo ainda sofre as carências oriundas de uma evolução simplesmente patrimonialista equidistante da prática docente enquanto fio condutor das transformações verdadeiramente estatutárias de sua posição de entidade educadora. Distantes da prática docente, esclareça-se, não devido à condição docente *per se*, mas indiscutivelmente em decorrência do esvaziamento do campo patrocinado pelo poder público em todas as esferas.

O confronto encontra-se estabelecido, tornando-se impossível sua dissolução a menos que as reivindicações sejam prontamente atendidas. Para tanto, se reproduz a íntegra do *parágrafo único*, do artigo 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na

temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

A identidade da escola do campo não pode ser outra senão a identidade de sujeitos cujas práticas sociais estão intimamente vinculadas à cultura da produção dos meios de vida mediada pelo trabalho. Necessita-se delinear os contornos do trabalho enquanto conceito eminentemente humano nos limites mesmos da significação de uma “produção material e cultural da existência humana” (PROMINAS, 2016, p. 10). Neste tocante especialmente se pensa o currículo da educação das escolas do campo no lugar da objetividade dos saberes, promovendo a *práxis* dos homens, cuja tomada de consciência de seu espaço (geográfico e político) os transforma em sujeitos mediatizados pela ação-reflexão-ação.

Cultura e identidade são dois conceitos que podem ser problematizados a partir da identificação da trajetória de vida dos alunos, da caracterização das práticas socioculturais vividas na comunidade onde a escola está localizada, da

<sup>2</sup> As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), que compõem os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) juntamente com as Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECRs), se definem por associações de famílias agricultoras que se reúnem para promover o ensino qualitativo voltado para o desenvolvimento rural sustentável. As EFAs, portanto, “pretendem formar lideranças para o meio rural” contribuindo para a diminuição do êxodo rural (QUEIROZ, 1997, p. 180).

<sup>3</sup> Surgida em 1935, na França, a pedagogia da alternância constitui um processo que objetiva unir teoria e prática através do revezamento de momentos no espaço escolar e momentos no espaço familiar, na propriedade, possibilitando a

integração entre família e escola no cotidiano rural.

<sup>4</sup> “Escola itinerante é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” (CALDART, 2012, p. 333). Sua itinerância refere-se à capacidade de acompanhar o percurso das famílias acampadas até que conquistem sua terra.

<sup>5</sup> Complexo temático designa uma organização curricular e metodológica na qual se busca expressar a intencionalidade do processo educativo mediante a adoção de temas geradores. “Propõe uma captação da totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social” (MOLL, 2013, p.151).

análise das relações sociais vividas nos ambientes familiar, comunitário e de trabalho. É importante que os aspectos da realidade constituam apenas o ponto de partida, pois o ponto de chegada depende da inserção de conteúdos devidamente selecionados, que junto a uma seleção de outros materiais, sejam livros, jornais, documentários etc., possam auxiliar os alunos no exercício na reflexão e produção de conhecimentos (PARANÁ, 2006, p. 38, 39).

O currículo, concebido como prática concreta, resultado das relações sociais e políticas expressas no âmbito da prática docente, pressupõe organização e sistematização dos saberes em determinados eixos temáticos pautados pela cultura e pelo caráter científico das produções intelectuais no âmbito da sociedade contemporânea (SAVIANI, 2003).

Por outro lado, necessita-se pensar globalmente os processos curriculares e políticos que interferem inequivocamente na Educação do Campo. Portanto, no tocante à política educacional, o Programa Caminho da Escola, cujo objetivo, como explicita o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, vinculado ao MEC, certamente é benéfico porque visa reduzir a evasão escolar, bem como garantir transporte de qualidade aos estudantes de todo o país. Conforme salienta o FNDE na carta de apresentação do programa.

O programa Caminho da Escola foi criado com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural das

redes estaduais e municipais (BRASIL, 2016).

É necessário refletir sobre o impacto desse programa na Educação do Campo; impacto este sentido com o esvaziamento do campo em decorrência do enfraquecimento das escolas no campo. Se por um lado o programa veio beneficiar um sem-número de estudantes que não conseguiam ter acesso à educação em decorrência da falta de transporte escolar, por outro lado as escolas do campo encontram-se totalmente esvaziadas diante dessa nova realidade. Provoca-se um êxodo rural programado, fundado no interesse político de administradores públicos para os quais a política de Educação do Campo não tem nenhuma relevância, mesmo após editada a portaria ministerial que estabelece diretrizes e orientações para o processo de fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas, devendo a referida ação ser obrigatoriamente precedida de manifestação expressa do órgão normativo do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2016).

O campo é o *locus* da pesquisa, do ensino e da vida campesina na Educação do Campo. O campo é local de formação de sujeitos, de relações sociais e econômicas. Por isso, a valorização do campo é necessária através de políticas públicas de assistência à produção e organização campesina. A fim de que o campo continue produzindo, faz-se necessário que as políticas públicas alcancem o campo, não em forma de transporte escolar que o esvazia, mas de política educacional que valorize a vida campesina como lugar onde operam saberes necessários à construção da cidadania, especialmente no tocante ao direito à educação através de um currículo diferenciado que proporcione a valorização da vida no campo mediante o desenvolvimento de disciplinas, métodos

e procedimentos que demonstrem a importância da produção familiar rural para todo o país e produzam a ruptura com o paradigma neoliberal da educação feita pelas elites para as elites.

O desafio dos processos educativos das escolas do campo reside também na apropriação do entorno social e produtivo dos agricultores e agricultoras. A apropriação desse “entorno”, ou seja, das realidades que se articulam para a organização, trabalho, saúde e desenvolvimento do campo ao serem introduzidos nos programas curriculares e Projetos Políticos Pedagógicos, contribuirão decisivamente para que a Escola do Campo cumpra o seu papel de responsável pelo ensino de qualidade e incentivador da vida no campo (ROCHA; PASSOS; CARVALHO, 2009, p. 10-11).

A inclusão dos movimentos do campo nos processos e decisões referentes à educação formal mostra-se de suma importância para a construção de uma Educação do Campo verdadeiramente voltada para o campesinato, legitimamente sustentada pelos atores da vida no campo. As escolas do campo, além de revitalizadas mediante um currículo que privilegia as peculiaridades das populações campestres, precisam posicionar-se enquanto portadora de, mais do que um discurso, uma prática libertadora; precisam posicionar-se no lugar de representante de um entorno social, democratizando o espaço e territorializando-se como instrumento político de prática de liberdade.

### Considerações finais

As transformações sofridas pelo estatuto da Educação do Campo, que perpassam desde os currículos às finalidades próprias da educação enquanto instrumento de emancipação sociopolítica do homem, instrumento esse historicamente construído mediante a inserção do

indivíduo na cultura através das relações conflituosas entre classes antagonistas surgidas no seio do capitalismo industrial. Se por um lado, o liberalismo iluminista legou à humanidade a perspectiva de uma educação pública gratuita e obrigatória, por outro, desde a revolução industrial instalou-se *ipso facto* a exploração do homem pelo capital.

Desde o currículo, passando pela flexibilidade no calendário letivo, pela estrutura curricular dos componentes disciplinares, o valor semiológico da vida no campo, estratégias de ensino e procedimentos metodológicos que perpassam as condições de vida e trabalho no movimento campestre, alterações nos limites da avaliação educacional e reivindicações no que concerne à relação com a terra no interior dos movimentos sociais agroecologistas, são condições que formatam a instrumentalização dos saberes necessários à emancipação do homem contemporâneo.

Nos tempos atuais, torna-se ainda mais necessário refletirmos acerca da Educação do Campo, visto que as políticas educacionais promovidas pelo Estado brasileiro encontram-se em flagrante desacordo com as possibilidades de construção de um diálogo permanente em favor da manutenção desta modalidade de educação. Para tanto, a fim de repensar as políticas educacionais e parâmetros envolvidos na configuração epistemológica da educação atualmente, percebe-se a indiferença dos setores governamentais no que se refere à manutenção e fortalecimento da educação do campo para a vida no campo.

O esvaziamento do campo se dá mediante a falta de políticas públicas de incentivo à permanência no campo, e isso acaba refletindo na agricultura, no meio ambiente, nas relações de trabalho nas cidades, no crescimento acelerado das populações urbanas e, em última

instância, na produção de alimentos e meios de manutenção da vida. Isso porque o esvaziamento do campo enfraquece a produção familiar agroecológica, fomentando a especulação fundiária. No longo prazo, a produção agrícola familiar agroecológica cede espaço à produção agrícola mecanizada centrada nas grandes corporações empresariais.

### Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD. Brasília: Secad/MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Caminho da escola**. Disponível em: [www.fnde.gov.br/programas/caminho-da-escola/caminho-da-escola-apresentacao](http://www.fnde.gov.br/programas/caminho-da-escola/caminho-da-escola-apresentacao). Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COMUNELLO, Felipe José. **Movimentos Sociais, Agroecologia e Circuitos no Capitalismo**. R U R I S | Volume 6, Número 1|março 2012.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues. **Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade**

**essencial para o currículo**. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015.

FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. **Educação do Campo**: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 58-69, jul./dez. 2012.

LIMA, Elmo de Souza. **Educação do campo, currículo e diversidades culturais**. Espaço do Currículo, v.6, n.3, p.608-619, setembro a dezembro de 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOLL, Jaqueline (org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares da educação do campo**. Governo do Estado do Paraná: Curitiba, 2006.

PROMINAS. **Currículo e formação docente: os povos e os saberes da terra**. Coronel Fabriciano: Universidade Cândido Mendes/Instituto Prominas, 2016.

QUEIROZ, João Batista F. de. Educação rural no Brasil e EFAS. In **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - MEBFaculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1997.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo: um olhar panorâmico** (2009). Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/educacao-do-campo-um-olhar-panoramico/view>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

Recebido em 2017-06-29  
Publicado em 2017-11-03